

L'écriture comme moyen d'apprentissage

Marcellin Croteau

Membre du Groupe de recherche-action
de PERFORMA
Université de Sherbrooke

Les préoccupations actuelles face à la langue écrite, à la formation fondamentale des étudiants et à la pédagogie collégiale trouvent un point de convergence dans l'apprentissage de l'écriture. Ce thème que nos collègues anglophones traitent en soi (« Writing Across the Curriculum », « Writing to Learn » ou « Language and Learning ») ou dans le cadre plus large de la « Literacy Across the Curriculum » donne lieu, depuis quelques années, à des prises de conscience fort intéressantes et, surtout, à des initiatives dont les résultats très positifs apparaissent déjà. L'article qui suit se veut une sensibilisation au potentiel de l'écriture comme moyen d'apprentissage et un premier débroussaillage d'une piste qui pourrait contribuer à réunifier le curriculum et à rendre l'action éducative plus stimulante pour les étudiants autant que pour les professeurs.¹

Les professeurs de langue... et les autres

Dès l'abord, une méprise doit être dissipée : il ne s'agit pas ici du problème à la mode des fautes d'orthographe dont on espère utopiquement que les professeurs de français vont nous débarrasser un jour. Ce type de difficultés connaît déjà une publicité qui frise l'obsession ! Sans en nier l'importance, nous préférons plutôt mettre en lumière des dimensions plus fondamentales qui intéressent toutes les disciplines d'enseignement, la pédagogie, l'apprentissage et la communication en général. La langue, nous l'oublions trop souvent, n'est pas un domaine séparé des arts, de la science, de la technologie ou de la pensée. Les rapports qui l'unissent à ces réalisations humaines sont tout à la fois de l'ordre des causes et des conséquences. En effet, autant la langue est tributaire des richesses

scientifiques, morales ou artistiques de la communauté qui l'utilise, autant elle est le point de départ des connaissances nouvelles qui l'enrichissent constamment.

L'offensive actuelle sur la mauvaise qualité du français et surtout de l'orthographe donne parfois des résultats négatifs. Les enseignants, surtout ceux qui enseignent le français, se sentent mis en accusation, mais ne voyant pas très bien comment faire mieux dans le contexte (pensons à la clientèle pluri-ethnique notamment), ils ont parfois le réflexe de se réfugier dans leur champ de spécialisation ou les objectifs des programmes. Cette stratégie qui témoigne de l'instinct de survie et de l'imagination de l'espèce humaine entraîne malheureusement l'abandon de certaines potentialités de la langue dont l'orthographe et la stylistique ne constituent qu'une partie des richesses. Et la régression qui en découle au niveau de la pensée et de la culture, non seulement accentue l'appauvrissement de la langue, mais elle atteint, du même coup, le patrimoine intellectuel dont cette dernière est la source comme la manifestation.

Devant ces phénomènes observés dans tous les pays occidentaux, diverses réactions ont vu le jour. Certains ont voulu réinventer une nouvelle langue plus simple et plus logique, d'autres ont prôné des réformes partielles, d'autres ont fait campagne pour une augmentation substantielle des heures d'enseignement attribuées à la langue, etc. L'originalité de l'action amorcée en Angleterre à la suite de la publication du rapport gouvernemental « A language for Life » dans les années soixante-dix et qui se répand actuellement, surtout en Amérique anglophone, consiste à reconnaître que la langue est l'outil de création et de communication de la pensée et qu'elle intéresse de ce fait toutes les personnes et toutes les disciplines. Le concept d'alphabétisation, qu'on attribue en français à l'apprentissage de la langue écrite, y est associé à chacun des champs de connaissances. On se préoccupe alors

de « Literacy Across the Curriculum », de « Scientific Literacy », de « Computer Literacy », de « Economic Literacy », de « Visual Literacy », ainsi de suite. Le langage retrouve ainsi son statut d'outil privilégié de connaissance et de communication et, grâce à lui, chaque enseignant contribue à faciliter l'interaction connaissance/nature et la communication en général. Dans un article sur le célèbre psychologue américain Jérôme Bruner, père du cognitivisme, Britt-Mari Barth écrivait récemment :

« Le langage n'est donc pas perçu par Bruner comme une preuve de l'abstraction mais plutôt comme un médiateur pour y arriver [...]. Le langage a donc la double fonction de représenter le savoir et de le communiquer. Le langage devient un outil intellectuel avancé, un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales. »²

Dans cette perspective, laisser aux seuls professeurs de langue la responsabilité d'assurer ces apprentissages devient une profonde aberration.

Le développement des habiletés intellectuelles

Une autre série d'observations, de nature théorique cette fois, doit également être abordée. Elle se rattache au développement des connaissances sur l'apprentissage en lien avec l'écriture. Les processus cognitifs étant des actions mentales pour manipuler l'information et le langage étant un système hiérarchisé qui permet d'exprimer des relations, il devient évident que ce dernier est l'outil privilégié pour faire ces démarches qui se traduisent par l'acquisition ou la création des connaissances. Et comme l'écriture exige une démarche active dont elle permet, par ailleurs, de vérifier le cheminement, elle constitue un outil tout indiqué pour la mise en œuvre des habiletés de base telles que la concentration sur un sujet, la collecte d'informations, l'organisation et l'analyse des idées, leur généralisation et leur intégration à des

schémas plus larges. Le mouvement actuel en faveur d'une formation plus « fondamentale », en accordant une attention accrue aux habiletés intellectuelles, correspond bien, d'ailleurs, à cette préoccupation de développement des outils de la pensée.

Au plan de la compréhension des processus d'apprentissage, un livre d'Arthur L. Costa intitulé *Developing Minds* aborde d'une façon particulièrement convaincante la nécessité d'un nouveau type d'alphabétisation pour notre époque et les rapports entre la langue et la pensée :

« We must return to basics, but the "basics" of the 21st century are not only reading, writing and arithmetic. They include communication and higher problem-solving skills and scientific and technological literacy – the thinking tools that allow us to understand the technological world around us. »³

Citant des études faisant état d'un déclin du pourcentage d'étudiants manifestant des habiletés intellectuelles de haut niveau, l'auteur conclut que la sauvegarde même de la démocratie exige que les matières d'enseignement ne soient pas seulement considérées comme des fins en soi, mais comme des moyens d'apprentissage d'habiletés fondamentales. Parlant de l'écriture, Costa fait remarquer que cette activité très complexe – « Writing is among the most complex of all human activities... »⁴ – ne bénéficie, selon certaines enquêtes, que d'une part très réduite du temps scolaire au niveau « High school » : « Only three (3) percent of that time was spent in writing task of a paragraph or longer »⁵. Or, l'expérimentation active que suppose la pratique de l'écriture est, parmi les quatre modes connus d'apprentissage, un des plus féconds.

Le processus de l'écriture illustre, de la façon la plus intégrale possible, tous les éléments communs des théories de l'apprentissage formulées par des linguistes et des psychologues tels que Piaget, Bruner, Luria et Vygotsky.⁶

Ce potentiel extraordinaire, mais trop peu exploité de l'écriture en regard de l'apprentissage en divers domaines et,

notamment, en sciences, a de quoi susciter énormément d'intérêt et de motivation. Mais comment utiliser l'écriture pour faciliter l'apprentissage dans un cours d'histoire, de géographie, de physique, de soins infirmiers ou de... français ? Quels exemples pratiques pourraient nous guider dans cette voie ? Par quoi pourrions-nous commencer pour améliorer un peu notre action professionnelle ? Autant de questions qui nous incitent à regarder l'aspect pratique du problème.

Une approche qui suscite l'intérêt

Une fois reconnu le fait que le langage et l'apprentissage des concepts sont indissociables et que l'écrit constitue un moyen privilégié de maîtrise du langage, il reste à voir comment concilier cette exigence avec l'organisation concrète des tâches d'enseignement. Le professeur de physique ou d'histoire devra-t-il enseigner le français ou inversement ? Faut-il remettre en cause la spécialisation actuelle des tâches ? Jusqu'à quel point ? Comment utiliser le processus d'écriture pour atteindre tel ou tel objectif étroit du programme ?

À ces questions pertinentes, mais qui pourraient demeurer théoriques, des réponses concrètes et pratiques prennent forme. Des initiatives nationales (Royaume-Uni), locales (État de la Californie) ou institutionnelles sont en cours. Des volumes, des revues, des conférences et des ateliers font état d'expériences, de projets et de méthodes destinés à traduire, dans la pratique quotidienne, ces éléments qui éclairent d'un jour nouveau l'importance de l'apprentissage de l'écriture. Ici, au Québec, dans le réseau collégial, au moins deux bulletins spécialisés, le LAC Bulletin de John Abbott et le Literacy Across the Curriculum de Dawson, proposent régulièrement des titres accrocheurs : « Creating Short Write-to-learn Assignments in Content Courses », « What we Need when we Write », « Using Journals in Class », « Literacy for Physics ? », « Designing Written Assignments : a Workshop on Audience », etc.

La préoccupation du comment se manifeste aussi dans certains ateliers : « Responding to Student Writing :

Separating the Roles of Coach and Evaluator » (Dawson, novembre 87, Harvey S. Wiener) ou « Writing to Learn » (Dawson, octobre 87, Toby Fulwiler), par exemple.

Lors de ces ateliers ou de séminaires, des échanges, des présentations et des exercices guidés permettent aux participants de réfléchir, de comparer, d'expérimenter et surtout de se stimuler les uns les autres et de trouver des solutions aux défis que pose un enseignement plus interactif où l'écriture prend sa place. En regard des trois fonctions de l'écriture, expressive (écrire pour soi ou pour un intime), poétique ou transactionnelle (écrire pour communiquer ou répondre à une commande), on propose des exercices gradués. Au lieu d'exiger, sans trop de préparation, un poème ou un rapport, on explique comment développer le goût d'écrire, le désir de perfectionner son expression personnelle et le passage graduel vers les formes d'expression plus exigeantes.

Des stratégies simples sont proposées : faire écrire des questions personnelles en rapport avec le thème étudié, écrire avant et après une discussion sur un sujet, formuler des problèmes ou des énoncés sous forme de questions, faire anticiper la réponse à la question qui sera abordée en classe, etc. Le support que les étudiants peuvent s'apporter les uns les autres dans les différentes phases de l'écriture mérite également l'attention. En plus de réduire possiblement la tâche d'encadrement que le professeur doit assumer, une telle pratique peut favoriser un comportement actif et créatif des étudiants.

Dans les cégeps francophones, plusieurs démarches méritent également d'être mentionnées. Des activités de perfectionnement, tenues dans le cadre de performatifs ou ailleurs, ont permis l'amorce d'une réflexion sur l'écriture comme moyen d'apprentissage et le développement de stratégies favorisant l'atteinte d'objectifs dans les domaines interreliés de la pensée, des disciplines et de la langue. Aux collèges de Maisonneuve et Montmorency notamment, des expériences autour du journal de bord contribuent à créer cette expertise dont les étudiants commencent déjà à retirer les bénéfices.

Mais, les réponses ne sont pas toutes trouvées, il va sans dire. Selon les individus, les besoins et le contexte, il faut recréer sans cesse de nouvelles solutions.

Une occasion privilégiée de réfléchir à un aspect de la problématique de l'écriture nous est d'ailleurs proposée : les 9, 10 et 11 avril 1989, un congrès international organisé conjointement par le collège Dawson, le NTNW (National Testing Network in Writing) et le City University de New York aura lieu à Montréal. Ce sera le septième congrès annuel sur le thème de « Writing Assessment » ! Il est peut-être temps de s'intéresser à cette question avant que la mode ou la politique nous imposent une réforme de l'en-

seignement de type « retour en arrière » qui ne tienne pas compte de la recherche sur la langue et l'apprentissage. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Je tiens à souligner les contributions de Louise Ménard et Robert Howe (Montmorency), Lise Dallaire (André-Laurendeau) et Linda Shoët (Dawson) au contenu de cet article.
2. BARTH, Britt-Mari, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », *Innovation et langage*, n° 66, 1985, p. 53.
3. COSTA, Arthur L., *Developing Minds, Resource Book for Teaching Thinking*, Arthur L. Costa Ed., 1986, p. 1.
4. *Idem*.
5. *Ibidem*, p. 102.
Louise Ménard, professeure au collège Montmorency qui rédige présentement une thèse de maîtrise sur le thème de l'écriture comme moyen d'apprentissage dans les cégeps, fait remarquer, à ce sujet, que la recherche d'Applebee sur lequel s'appuie Costa a été très « interprétée ». La citation utilisée aurait donc avantage à être nuancée par l'information à l'effet qu'une moyenne de 44 % du temps consacré aux leçons comprenait des activités d'écriture de différents types.
6. Dans « Why does Language Across the Curriculum Emphasize Writing », *LAC Bulletin*, vol. 4, n° 2, cégep John Abbott, p. 1.